

## Trabajo Fin de Máster

Percepciones de las emociones en alumnos de ESO  
tras una Unidad Didáctica de Expresión Corporal

Perception of secondary school students' emotions  
after a unit of corporal expression

Autor/es

Marta Ágreda Sancho-Arroyo

Director/es

M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2018

## **RESUMEN**

Este documento corresponde al Trabajo Fin de Máster realizado en modalidad B del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza. A lo largo de este estudio, enmarcado en la línea de investigación de “Lenguaje Corporal en Educación Física”, se ha intervenido mediante una unidad didáctica de bailes de salón en el tercer curso de un centro de educación secundaria. Tras la unidad didáctica se han analizado las emociones suscitadas en el alumnado y se ha valorado el grado de inhibición de los alumnos ante las diferentes situaciones vividas durante la unidad didáctica. Con los resultados obtenidos, se han analizado la relación de estas emociones con diferentes variables; género, experiencia previa y gusto personal por el baile.

## **ABSTRACT**

This document corresponds to the Master's Thesis completed in mode B of the University Master's Degree in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Languages, Artistic and Sports Teaching at the University of Zaragoza. Throughout this study, framed in the research line of "Body Language in Physical Education", we have intervened through a didactic unit of ballroom dancing in the third year of a secondary school. After the didactic unit the emotions aroused in the students have been analyzed and the degree of inhibition of the students has been assessed in the different situations experienced during the didactic unit. With the results obtained, the relationship of these emotions with different variables has been analyzed; gender, previous experience and personal taste for dancing.

# ÍNDICE

---

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>3</b>
2.1. Definición de las Actividades Corporales de Expresión	3
2.2. Características de las Actividades Corporales de Expresión	3
2.3. Las Actividades Corporales de Expresión en la Enseñanza Secundaria	5
2.4. La inhibición en las Actividades Corporales de Expresión	6
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>9</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>9</b>
4.1. Participantes	9
4.2. Diseño	10
4.3. Instrumentos	10
4.4. Procedimiento	13
4.5. Variables del estudio	13
4.6. Análisis de datos	14
<b>5. RESULTADOS</b>	<b>16</b>
<b>5.1. Cuestionario GES</b>	<b>16</b>
5.1.1. Datos generales	16
5.1.2. Género	18
5.1.3. Experiencia previa	20
5.1.4. Gusto por el baile	22
<b>5.2. Cuestionario de percepción de factores de inhibición</b>	<b>23</b>
5.2.1. Datos descriptivos generales	23
5.2.2. Datos descriptivos por categorías	25
5.2.3. Estudio comparativo por categorías	27
<b>6. DISCUSIÓN</b>	<b>29</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>32</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>34</b>
<b>ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Este documento corresponde al Trabajo Fin de Máster realizado en modalidad B del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza. Dicha modalidad trata de desarrollar un trabajo de investigación/innovación sobre la base de las líneas que los profesores de la universidad proponen, actuando a su vez como tutores del proyecto.

La línea de trabajo en la que se enmarca este trabajo es “Lenguaje Corporal en Educación Física”, dirigida por María Rosario Romero Martín. En este caso la investigación se ha realizado en el Instituto de Educación Secundaria Sierra de Guara, en la localidad de Huesca.

En concreto se ha llevado a cabo la intervención con los alumnos de 3º de ESO. Tras la intervención del profesor del instituto con una unidad didáctica de bailes de salón, se han analizado las emociones suscitadas en el alumnado y se ha valorado el grado de inhibición de los alumnos ante las diferentes situaciones vividas durante la unidad didáctica. Para ello se han utilizado dos cuestionarios (post-intervención), relacionados con las emociones y con las actividades corporales de expresión y la inhibición. Con los resultados obtenidos, hemos tratado de analizar diferentes variables; género de los alumnos, experiencia previa en el baile y gusto personal por el baile.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

### 2.1. Definición de las Actividades Corporales de Expresión

La Expresión Corporal puede definirse como la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo (Mateu, Duran y Troguet, 1992).

Arteaga, Viciano Y Conde (1997) definen la Expresión Corporal como *“aquella técnica, que a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos”*.

Ahora bien, conviene señalar dentro de la Expresión Corporal, qué tipo de actividades podemos englobar. Según Romero (1997), entendemos por Actividades Corporales de Expresión como *“el conjunto de manifestaciones culturales que tienen lugar en una sociedad, cuyos objetivos son la expresión, comunicación y la búsqueda del sentido estético a través del cuerpo, del movimiento y del sentimiento. Este concepto incluye disciplinas como la Expresión Corporal propiamente dicha, la Danza en cualquiera de sus modalidades, el Mimo, etc.”*.

En un primer lugar, vemos como esta definición nos muestra la magnitud de este concepto. Es amplio, global y recoge una serie de manifestaciones que podemos relacionar con todo aquello que se relaciona con “la expresividad, comunicación y estética corporal” según Romero (1997).

Bertrand y Dumont (1970) definen que estas actividades se diferencian en dos grandes categorías de Expresión Corporal: teatrales (juego dramático, mimo y técnica del actor) y danzadas (danza folclórica, clásica, jazz, danzas primitivas y danza moderna).

### 2.2. Características de las Actividades Corporales de Expresión

Larraz (2002) establece una clasificación y organiza las prácticas y actividades físico-deportivas atendiendo a su lógica interna, a través de los Dominios de Acción Motriz. Las actividades artístico-expresivas se encuentran dentro del Dominio de Acción 6 (Acciones Motrices con intenciones artísticas y/o expresivas).

Para Mateu, Duran y Troguet (1992), las Actividades Corporales de Expresión son el resultado de conjuntar el trabajo para el desarrollo corporal y las actividades de tipo artístico.

En palabras de Romero (1997) “Actividades Corporales de Expresión es pues el término que viene a recopilar todos aquellos contenidos de actividad física de carácter expresivo...”.

La definición de Cortada y Font (2002), cuando se les pregunta acerca de las técnicas que se incluyen dentro de las Actividades Corporales de Expresión siendo estas “la expresión corporal, el juego de expresión dramática, mímica y pantomímica, el juego de expresión danzada, los juegos circenses con un tipo de expresión clown o malabar, etc.”

La clasificación para Berliaz (1988), las actividades se sitúan sobre la articulación de dos tipos de actividades: son a la vez prácticas corporales y actividades artísticas. Enlazando con lo anterior, estas prácticas se caracterizan por mantener un componente simbólico que, a la vez tiene un carácter estético-artístico, la simbolización también es comunicación y expresión.

Este componente simbólico lo desarrollan Berliaz y otros (1988) en el siguiente esquema:



Las Actividades Corporales de Expresión: Elementos que las articulan (Berliaz y otros 1988, p.19)

### 2.3. Las Actividades Corporales de Expresión en la Enseñanza Secundaria

En el ámbito de la Educación Física, Gardoqui y Sierra (1994), la definen como el “contenido de Educación Física caracterizado por el tratamiento específico y diferenciado de todos los aspectos del movimiento en sus vertientes formales y expresivas en función de los objetivos de expresión, comunicación y creatividad que caracterizan a esta materia”, cuyo objetivo es: “el tratamiento del movimiento desde un punto de vista expresivo, comunicativo y creativo”.

Atendiendo a la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos en el Bloque 5 de contenidos (Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas) las actividades de expresión corporal. *Las actividades que engloban este tipo de acciones se articulan entorno a una doble exigencia: la expresión y la comunicación; ambas caminan juntas en el proceso creativo. Las acciones propias de este bloque se apoyan en la motricidad expresiva, la simbolización y la comunicación... Dentro de estas actividades tenemos, entre otras, la expresión corporal, las danzas, el acrosport, el mimo, la gimnasia rítmica y las actividades circenses.*

Además, el currículo también hace referencia a la influencia de los contenidos de expresión corporal en el desarrollo de las Competencias Clave: Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales.

Según un estudio comunicado en el II Congreso Internacional de EC en la Universidad de Salamanca por Romero (2008), los profesores relacionaban la materia de EC como un contenido impuesto por obligación por el currículo pero a su vez destacaban la importancia del contenido debido a que los alumnos así lo consideraban; de tal manera que una tercera parte de los alumnos atribuían al contenido una importancia equiparable a otros, y una cuarta parte de ellos consideraba que la EC tenía menor importancia que otros contenidos.

Las Actividades Corporales de Expresión, son un contenido poco explorado e incluso abandonado por los profesionales de Educación Física. Esto puede deberse a dos motivos: el primero de todos es la concepción general que se tiene del contenido, tanto de los profesionales como de los propios alumnos; y por otro lado, se puede atribuir a la falta de conocimiento de los propios docentes, lo que provoca que dejen de lado dicho contenido (Romero, 1997).

Sierra (2002) en su tesis *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* establece que en la actual educación física tiene un predominio la eficacia motriz; dejando al margen los contenidos artístico-expresivos que pueden beneficiar al alumnado. En dicha investigación, el alumnado atribuye los contenidos artístico-expresivos como actividades que no encajan en la Educación Física dándole una versión informal de la motricidad. Por otro lado, las expectativas negativas que se asocian a las actividades expresivas son debidas en parte a la novedad y al desconocimiento (Canales y López, 2002; Sierra, 2002).

#### **2.4. La inhibición en las Actividades Corporales de Expresión**

La expresión corporal como contenido curricular de la educación física se caracteriza por la elevada implicación emocional del alumnado (Hanna, 2008)

La inexistencia de un modelo motriz, tan usual en las propuestas de educación física, junto con la novedad que supone el contenido de expresión corporal, provoca nerviosismo e inseguridad en el compromiso motriz del alumnado (Sierra, 2002). Incluso las propuestas introyectivas que inducen hacia el autoconocimiento son percibidas como espacios de inseguridad y provocan timidez en el alumnado (Rovira, 2010).

Prisbell (1988) demostró que los individuos con altos niveles de timidez sentían que los demás les percibían negativamente, mientras que los individuos con bajos niveles de timidez mostraban lo contrario. En consecuencia, la desinhibición debe ser uno de los objetivos que modulen las propuestas de expresión corporal, para así, proporcionar espacios de seguridad que posibiliten los procesos exploratorios (Meireieu, 1988).

Uno de los objetivos prioritarios de las Actividades Corporales de Expresión, es fomentar la desinhibición del alumnado de manera que proporcione adecuados estados emocionales y, así, sea capaz de desarrollar ampliamente sus posibilidades expresivas (Canales, 2006)

La exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación puede ser una forma de canalizar diferentes emociones y mejorar el bienestar del alumnado (Ruano, 2003).



La inhibición o timidez se determina como aquella sensación de impotencia para actuar, hablar, relacionarse y desenvolverse en presencia de personas en un contexto determinado (Aladro, 2012).

Cuando nos planteamos una situación de enseñanza-aprendizaje que conlleve contenidos de actividades corporales de expresión, debemos tener en cuenta los factores que pueden causar inhibición en el alumnado. Por ello Santiago (1985) propone como primera tarea de la Expresión Corporal, liberar los bloqueos que impiden desarrollar la actividad con normalidad.

Romero (1997) diferencia una serie de condicionantes que vienen a determinar las tareas de expresión, relacionados con la inhibición, la cual suele mostrarse a:

- Mostrarse en público.
- Mostrarse en público representando música o bailando mayor que si es jugando a algún juego o deporte.
- Al contacto físico y esto suele estar referido a:
  - Condicionantes físicos (sudor de las manos, tener reparo hacia otro por su olor, etc.).
  - Psicológicos (o a la suma de este y el anterior).
  - Por condicionantes derivados de los roles sexuales.
- A emitir mensajes que nos hagan más conocidos y por lo tanto más vulnerables.
- A la falta de habilidad en general.

También Romero (1997) realiza una categorización de elementos en relación a la inhibición a la hora de manifestarse en público.

1. Agrupamiento y tipo de trabajo si es individual o en pequeñas o grandes grupos.
  1. Individual
  2. Pareja
  3. Trío
  4. Pequeño grupo (4-6)
  5. Medio grupo
  6. Toda la clase

2. Lugar de ejecución.
  1. Integrado en el grupo de clase
  2. En un escenario
  
3. Ocupación del resto del grupo
  1. Están ejecutando también
  2. Son espectadores

### **Antecedentes**

En un estudio realizado por Canales, Táboas y Rey (2012) sobre Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal, con alumnos de la universidad de Vigo, los resultados mostraron que: la interacción visual y táctil inhibe el compromiso expresivo.

Rodriguez y Rocu (2016) identificaron a través de un estudio las emociones de un grupo de estudiantes de secundaria en su primera unidad didáctica de Expresión Corporal. La alegría y la satisfacción fueron las emociones que más aparecieron, seguidas de la vergüenza, nombrada por casi todos los alumnos en la primera sesión. Pero conforme avanza la unidad didáctica va desapareciendo.

La tipología de las tareas determinan las emociones de los participantes. Esta relación fue analizada por De Sousa y Caramshi (2011) cuando plantearon un proceso de aprendizaje de bailes de salón con adolescentes. Cuando la enseñanza de los pasos de bailes se efectuó por separado los alumnos/as mostraban satisfacción y bienestar. Por el contrario, cuando el docente solicitó constituir libremente parejas, el 60% esquivaron y dilataron el proceso incluyendo otro tipo de acciones como hablar con los demás, ausentarse para ir al baño, etc. Estas emociones de vergüenza experimentadas estaban suscitadas por el miedo a invadir el espacio del compañero/a y por la novedad de las actividades.

La investigación de Torrents et al. (2011) analizó las respuestas emocionales del alumnado y su influencia según el tipo de tarea de expresión corporal. Los resultados mostraron que el alumnado sentía emociones positivas ante las tareas expresivas.

Cuando se trataba de emociones negativas, era la vergüenza la que aparecía de forma mayoritaria.

### 3. OBJETIVOS

---

En las sesiones de clase de Educación Física en las que se desarrollan contenidos de expresión corporal se presenta un mayor grado de inhibición en comparación con otros contenidos. Es evidente que esta inhibición es todavía mayor durante la adolescencia, cuando el alumnado es sometido al desarrollo de contenidos artístico-expresivos. Por lo tanto resulta interesante observar las posibles diferencias en cuanto a la evolución del grado de percepción de inhibición entre alumnos de diferente género o teniendo en cuenta si tienen experiencia previa en el desarrollo de actividades de expresión corporal.

Tras poner en práctica una unidad didáctica de bailes de salón con los alumnos objeto de estudio, determinamos que nuestros objetivos para esta investigación son:

- Observar las posibles diferencias en cuanto a la percepción de diferentes factores de inhibición entre el alumnado de diferente género, en cuanto a su experiencia previa en actividades de expresión corporal y en cuanto a su gusto personal por este tipo de actividades.
- Identificar y valorar diferentes emociones manifestadas por los alumnos tras la intervención en la unidad didáctica de bailes de salón.

### 4. METODOLOGÍA

---

#### 4.1. Participantes

En este estudio han participado un total de 42 alumnos, del Instituto de Educación Secundaria Sierra de Guara. Los alumnos son de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años. Los alumnos fueron escogidos al azar entre los cuatro grupos que conforman el curso. Por lo tanto, dentro de la muestra de participantes, encontramos alumnos de todos los grupos del tercer curso. No se pudo

conseguir una muestra más grande ya que los alumnos se encontraban en la última semana de curso, y muchos de ellos ya no acudían a clase ya que las calificaciones ya estaban puestas.

En función del género, de un total de 42 alumnos, encontramos que 25 son de género femenino y 17 de género masculino. Por lo tanto un 59,52% de los participantes son de género femenino y un 40,48% son de género masculino.

## 4.2. Diseño

El diseño de la investigación es un estudio cuasi-experimental, donde existe un post-test mediante dos cuestionarios proporcionados a los alumnos después de la intervención en una Unidad Didáctica de bailes de salón en 3º de ESO.

## 4.3. Instrumentos

Para la realización de este estudio se han utilizado dos instrumentos. Para la identificación de la intensidad emocional registrada tras la implementación de la Unidad Didáctica de bailes de salón, se empleó la escala de juegos y emociones GES (Games and Emotion Scale) elaborada y validada por Lavega, et al. (2013). Esta escala consistía en una planilla con trece ítems, uno por emoción, organizadas en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000); (4 emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad; 6 emociones negativas: ira, rechazo, miedo, ansiedad, vergüenza y tristeza; 3 ambiguas: compasión, sorpresa y esperanza), puntuados con una escala Likert de 0 a 10; el 0 significaba que no habían sentido esa emoción y el 10 que la habían vivido con la máxima intensidad.

El otro instrumento utilizado es una adaptación del “Cuestionario de Autopercepción de Inhibición ACE\_CAPIACE”, de Romero (2006). Este cuestionario solicita a los alumnos que valoren en una escala del 1 al 8 el grado de vergüenza que les supondrían una serie de tareas. En el caso del cuestionario que se utiliza para este estudio, se pide a los participantes que valoren el grado de vergüenza que les supondría cada uno de los ítems en una escala del 1 al 6. Para referirnos a este cuestionario lo denominaremos “Cuestionario de percepción de factores de inhibición”. Podemos ver la escala de valores en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Escala de valores del Cuestionario de percepción de factores de inhibición*

NÚMERO	SIGNIFICADO
1	No podría hacerlo
2	Me daría mucha vergüenza
3	Me daría algo de vergüenza
4	Me daría poca vergüenza
5	Casi no me daría vergüenza
6	No me daría nada de vergüenza

Teniendo en cuenta el Cuestionario ACE\_CAPIACE y los diferentes factores de inhibición descritos por Romero (2006) influyentes en las actividades de expresión corporal, se ha diseñado este “Cuestionario de percepción de factores de inhibición”. A continuación se muestran los diferentes factores tenidos en cuenta para la descripción de ítems:

- Agrupamiento
- Lugar de ejecución
- Ocupación del resto del grupo
- Tipo de tarea a realizar
- Contacto físico
- Conocimiento del grupo

Atendiendo a estos factores, el cuestionario se conforma de 19 de ítems.

	1	2	3	4	5	6
Bailar yo solo/a si el resto de clase está bailando también						
Bailar yo solo/a si el resto de la clase me está mirando						
Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también						
Bailar en pareja si el resto de clase me está mirando						
Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos						
Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
Bailar en pareja sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
Mostrarme en público practicando deporte						
Mostrarme en público bailando						
Bailar en pareja con un amigo/a de mi mismo género						
Bailar en pareja con un amigo/a de diferente género						
Bailar en pareja con un compañero/a de mi mismo género						
Bailar en pareja con un compañero/a de diferente género						
Bailar si voy disfrazado						
Bailar si no voy disfrazado						
Tocar las manos de un compañero/a						
Bailar con un compañero/a con "fuerte" olor corporal						
Bailar mal delante de los demás						

Debemos tener en cuenta que tras la realización del cuestionario se decidió acotar el número de ítems para analizar los resultados, ya que si no sería demasiado extenso. De esta manera, como explicaremos posteriormente, únicamente trabajaremos con los resultados de los 8 primeros ítems.

#### **4.4. Procedimiento**

La realización de los cuestionarios se llevó a cabo en horario lectivo, durante una sesión de tutoría en los cuatro grupos en los que se realizó. Desde jefatura de estudios y con la colaboración de los diferentes tutores se gestionaron los permisos necesarios.

En los cuatro grupos del curso se llevó a cabo la Unidad Didáctica de bailes de salón, que desarrolló el profesor de Educación Física. Esta unidad pertenece a la última del curso y tiene una duración de 8 sesiones. El hecho de pasar los cuestionarios en los últimos días de curso, coincidiendo con que las calificaciones ya estaban puestas, conllevó que el número de alumnos participantes en el estudio fuera menor del esperado. Ya que éstos no se encontraban en clase de tutoría los últimos días del curso.

El post-test se realizó una vez acabada la unidad didáctica. Ya que el número de sesiones para realizar la unidad didáctica de bailes de salón era demasiado ajustado, se decidió pasar los cuestionarios en horario de otra materia para no quitar demasiado tiempo de práctica. Por ello se realizó en la tutoría más próxima a la finalización de la unidad didáctica. Además se consideró importante que no hubiera mucha distancia en el tiempo entre la última sesión de bailes de salón y el cuestionario, con el fin de garantizar al máximo respuestas fiables por parte de los alumnos.

#### **4.5. Variables de estudio**

La variable dependiente principal con la que se va a trabajar es la inhibición del alumnado en Actividades Corporales de Expresión. En este caso en concreto en el baile.

La variable demográfica que utilizaremos es la de género. Resulta interesante observar las posibles variaciones de percepción de inhibición entre un género y otro. Además, otras dos variables que tendremos en cuenta a la hora de analizar los resultados del estudio son: la experiencia previa en actividades de baile y el gusto particular de cada alumno por el baile.

#### **4.6. Análisis de datos**

A continuación se presenta el tratamiento estadístico que se ha seguido para cada cuestionario (GES Y Cuestionario de percepción de factores de inhibición). Para ambos estudios se han analizado los resultados con el programa estadístico “SPSS Statistics” (Versión 24).

##### **Cuestionario GES**

Por un lado se presenta un estudio descriptivo en el que se han calculado las medias y desviaciones típicas para cada categoría según los objetivos que nos hemos planteado. Por género, por experiencia previa en el baile y por gusto personal de los participantes por el baile.

Después realizamos un estudio comparativo. Como contamos con menos de 50 casos, aplicaremos la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Los resultados obtenidos desprenden dos resultados no paramétricos y uno paramétrico para las diferentes categorías; emociones positivas, negativas y ambiguas. Por ello se decide aplicar pruebas no paramétricas para las tres variables, con el fin de obtener unos resultados más fiables. Aplicaremos la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas con más de 2 variables.

Además, en este estudio comparativo se ha realizado la prueba “T de Student” para muestras relacionadas. Esta prueba nos permite comparar las medias obtenidas para cada ítem del cuestionario. En este caso para cada una de las agrupaciones de emociones que hemos realizado para el cuestionario (Positivas, Negativas y Ambiguas). De esta forma, podemos observar si se han dado diferencias significativas.

##### **Cuestionario de percepción de factores de inhibición**

El hecho de que los ítems reuniesen diversas variables a la vez, por ejemplo; agrupamiento, lugar de ejecución, ocupación del espacio, etc., nos impedía obtener la información diferenciada por variables en todos los ítems. Por ello, se decidió atender únicamente los 8 primeros ítems de los 19 del cuestionario. Concretamente, los ítems que permitían diferenciar claramente las opiniones sobre el tipo de agrupamiento.



	AGRUPAMIENTO			LUGAR		RESTO GRUPO		
	SOLO	PAREJA	GRUPO	CLASE	ESCENARIO	BAILAN	MIRAN	ESPECTADORES
Bailar yo solo/a si el resto de clase está bailando también								
Bailar yo solo/a si el resto de la clase me está mirando								
Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también								
Bailar en pareja si el resto de clase me está mirando								
Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores								
Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos								
Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores								
Bailar en pareja sobre un escenario con mis compañeros como espectadores								

Se mostrará una tabla comparativa de las medias, las desviaciones típicas y la categoría de cada ítem analizado. Después se realizará una descripción gráfica comparando las medias de los diferentes tipos de agrupamiento (solo, en pareja o en grupo).

Para terminar, realizaremos un estudio comparativo de los ítems agrupados por categorías. Realizaremos la prueba “ANOVA de un factor”, con el objetivo de observar si se muestran variaciones significativas entre la percepción de inhibición que muestran los alumnos y una variable determinada. Esta prueba se realizará con las variables género, experiencia previa en el baile y gusto particular por el baile.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. CUESTIONARIO GES

Para hacernos una idea general del estudio, observamos la Figura 1 en la que se muestran las Medias de las 13 emociones.

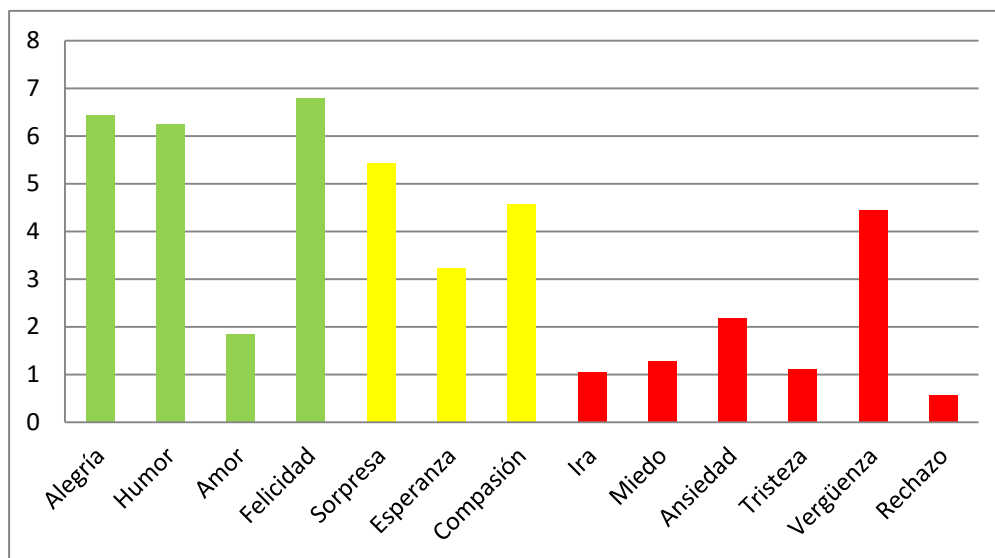


Figura 1. Valores de las 13 emociones

En la Figura 1 podemos observar el grado de percepción de cada una de las 13 emociones por parte de los alumnos. Según nuestro agrupamiento de emociones:

- Emociones positivas: Alegría (M=6,45), Humor (M=6,26), Amor (M=1,86) y Felicidad (M=6,79).
- Emociones ambiguas: Sorpresa (M=5,43), Esperanza (M=3,24) y Compasión (M=4,57).
- Emociones negativas: Ira (M=1,05), Miedo (M=1,29), Ansiedad (M=2,17), Tristeza (M=1,12), Vergüenza (M=4,45) y Rechazo (M=0,57).

#### 5.1.1. Datos generales

##### 5.1.1.1. Estudio descriptivo. Medias por categorías.

Recordamos que en el cuestionario GES los participantes indicaron en una escala de valor del 0 al 10 la intensidad manifestada en cada una de las emociones, siendo 0 “nada” y 10 “muchísimo”. Como podemos ver en la Figura 2, el grado de emociones positivas manifestadas por los alumnos es el mayor con un 5,34 de media, seguido de las emociones ambiguas con un 4,41 de media. Por último, las emociones

negativas son las menos manifestadas por los alumnos tras la realización de la unidad didáctica de bailes de salón con un 1,77 de media.

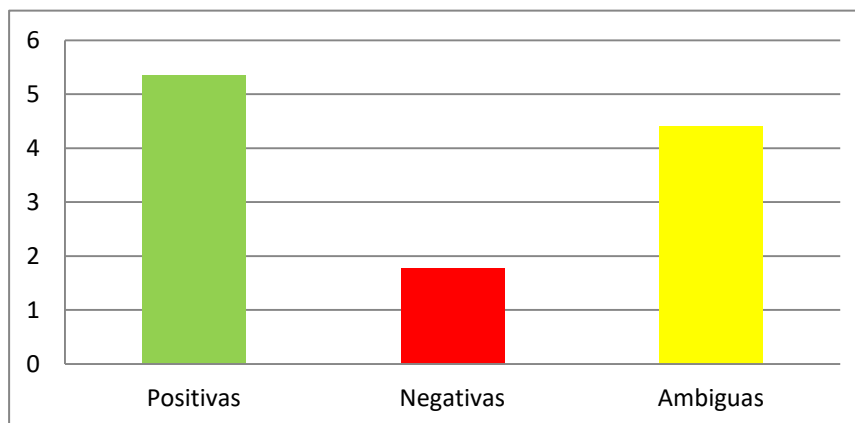


Figura 2. Valores de emociones agrupados por categorías: positivas, negativas, ambiguas

#### 5.1.1.2 Estudio comparativo por categorías.

Para saber si hay diferencias significativas entre los valores de los tres tipos de emociones, al tener en nuestro estudio menos de 50 casos, utilizamos la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, teniendo en cuenta en nuestra clasificación tres tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas. Obtenemos en los resultados que las diferencias entre dos de las variables (emociones positivas y ambiguas) resultan no significativas y por lo tanto deberíamos aplicar pruebas no paramétricas.

Tabla 1. Prueba de Shapiro-Wilk

Pruebas de normalidad			
	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
POSITIVAS	0,969	42	0,297
NEGATIVAS	0,92	42	0,006
AMBIGUAS	0,963	42	0,189

La variable emociones negativas sí que resultaría significativa y por lo tanto se le deberían aplicar pruebas paramétricas. Debido a que dos de las tres variables arrojan resultados para pruebas no paramétricas se decide aplicar éstas para las tres, con el fin de aumentar la fiabilidad. Se aplicará la Prueba de Friedman, para muestras relacionadas, con los resultados que se indican en la Tabla 2.

Tras realizar la Prueba de Friedman se dan diferencias significativas en la valoración que hacen los sujetos entre las emociones negativas, positivas y ambiguas. Previsiblemente las negativas marcarán diferencias con las otras dos.

Tabla 2. Medias, DT y datos de la prueba de Friedman

Estadísticos descriptivos						Friedman			
	N	Media	DT	Mínimo	Máximo	N	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
POSITIVAS	42	5,34	2,06	0,75	9	42	36,2303	2	0.000
NEGATIVAS	42	1,77	1,39	0	6,17				
AMBIGUAS	42	4,41	2,59	0	10				

## 5.1.2. Género

### 5.1.2.1. Datos generales

En la Figura 3 podemos observar que no hay grandes diferencias entre el grado de emoción percibido entre ambos géneros en ninguna de las tres tipologías de emociones.

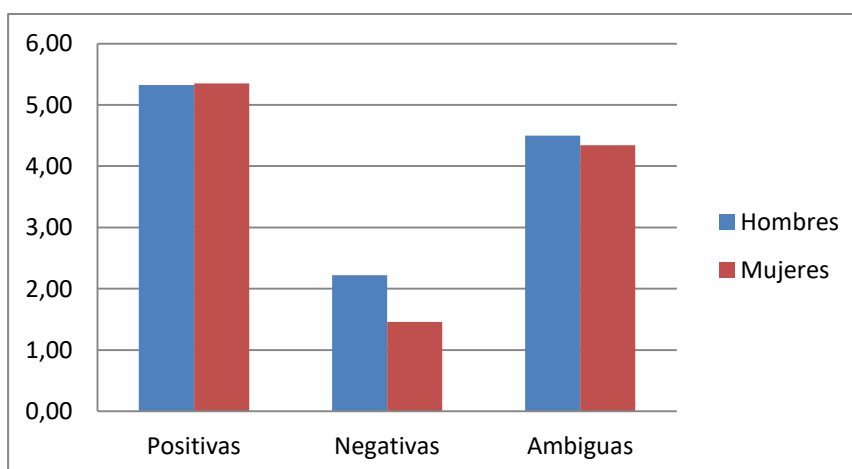


Figura 3. Medias por categorías en función del género.

### 5.1.2.2 Estudio comparativo género

Aplicaremos la prueba T de Student para muestras relacionadas para conocer si esas diferencias son significativas. A continuación se muestra una tabla atendiendo a las tres agrupaciones de emociones (positivas, negativas y ambiguas). En la Tabla 3 podemos observar la media, la desviación típica y los resultados de la Prueba de T de Student, con el valor de significación correspondiente.

Tabla 3. Medias, DT y Prueba T de Student variable género.

CUESTIONARIO GES GÉNERO						
		N	Media	Desviación estándar	F	Sig.
POSITIVAS	Hombres	17	5,32	1,84	0,3	0,587
	Mujeres	25	5,35	2,23		
	Total	42	5,33	2,06		
NEGATIVAS	Hombres	17	2,22	1,5	0,534	0,469
	Mujeres	25	1,46	1,23		
	Total	42	1,77	1,38		
AMBIGUAS	Hombres	17	4,5	2,82	0,188	0,667
	Mujeres	25	4,34	2,48		
	Total	42	4,41	2,59		

En las emociones consideradas como positivas, la media es de 5,32 en hombres y 5,35 en mujeres. Mientras que la desviación típica es de 1,84 en hombres y 2,23 en mujeres. En cuanto a la prueba T de Student, el resultado es de una significación de 0,587. Debiendo ser menor de 0,05 para que sea un resultado significativo, podemos concluir que no hay relación significativa entre el género y el nivel de emociones positivas reflejadas tras la unidad didáctica.

En cuanto a las emociones negativas, la media en hombres es de 2,22 y de 1,46 en mujeres. La desviación típica de 1,50 en hombres y de 1,23 en mujeres. A un nivel de significación de 0,05, el valor obtenido es de 0,469. Por lo tanto no hay relación significativa entre el género y las emociones negativas percibidas.

Por último, en relación a las emociones consideradas como ambiguas, la media en de 4,50 en hombres y 4,34 en mujeres. La desviación típica es de 2,82 en hombres y

2,48 en mujeres. A un nivel de significación de 0,05, el valor obtenido es de 0,667. Por lo tanto tampoco hay relación significativa entre en género y las emociones ambiguas.

### 5.1.3. Experiencia previa

#### 5.1.3.1. Datos generales

Podemos observar en la Figura 4 que los alumnos con experiencia previa mostraron niveles más altos de percepción de emociones positivas y ambiguas. En cambio los alumnos sin experiencia previa en el baile, mostraron niveles más altos de emociones negativas.

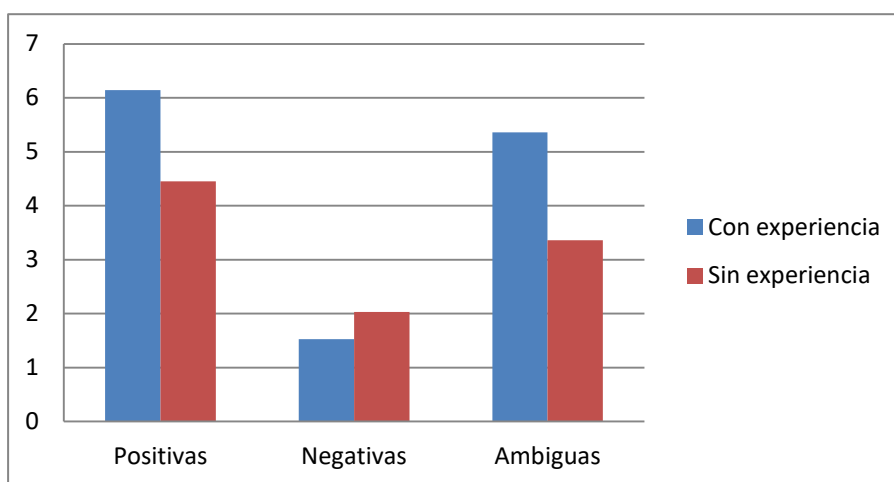


Figura 4. Medias por categoría en función de la experiencia previa.

#### 5.1.3.2 Estudio comparativo experiencia previa

A continuación se muestran en la Tabla 4 las medias, desviación típica y grado de significación de la relación entre la experiencia previa y las diferentes emociones vividas tras la unidad didáctica de bailes de salón.

Tabla 4. Medias, DT y Prueba T de Student variable experiencia previa.

CUESTIONARIO GES EXPERIENCIA PREVIA						
		N	Media	Desviación estándar	F	Sig.
POSITIVAS	Experiencia	22	6,14	1,44	5,971	0,019
	Sin experiencia	20	4,45	2,3		
	Total	42	5,33	2,06		
NEGATIVAS	Experiencia	22	1,53	1,39	0,172	0,68
	Sin experiencia	20	2,03	1,37		
	Total	42	1,77	1,38		
AMBIGUAS	Experiencia	22	5,36	2,34	0,135	0,716
	Sin experiencia	20	3,36	2,5		
	Total	42	4,41	2,59		

En cuanto a la experiencia previa en el baile y la relación con las emociones positivas, cabe destacar que la media en sujetos con experiencia previa es de 6,14 y de 4,45 en sujetos sin experiencia previa. La desviación típica es de 1,44 en experiencia previa y 2,30 sin experiencia anterior. A un nivel de significación de 0,05 obtenemos un resultado de 0,019, por lo tanto podemos concluir que la diferencia de medias es significativa.

En las emociones negativas, la media de alumnos con experiencia es de 1,53, mientras que la media de alumnos sin experiencia se sitúa en 2,03. La desviación típica con experiencia es de 1,39 y sin experiencia 1,37. El valor de significación es de 0,680, por lo tanto la diferencia de medias no es significativa para emociones negativas.

En la relación entre las emociones ambiguas y la experiencia previa en bailes, el resultado de las medias es de 5,36 y 3,36. Y la desviación típica es de 2,34 en sujetos con experiencia y de 2,50 en sujetos sin experiencia. La diferencia no es significativa, ya que el resultado es de 0,716.

## 5.1.4. Gusto por el baile

### 5.1.4.1. Datos generales

En la Figura 5 podemos observar que los alumnos que tenían gusto por el baile antes de la unidad didáctica presentaron niveles más altos de percepción de emociones positivas y ambiguas. Mientras que las emociones negativas fueron menores que las de los alumnos que no tenían gusto personal por el baile.

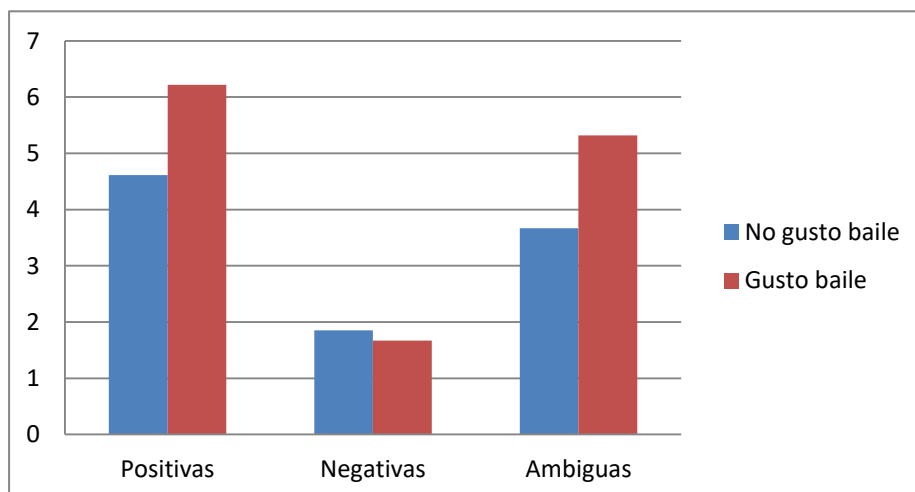


Figura 5. Medias por categoría en función del gusto por el baile.

### 5.4.1.2. Estudio comparativo gusto por el baile

Tabla 5. Medias, DT y Prueba T de Student variable gusto por el baile.

CUESTIONARIO GES GUSTO BAILE						
		N	Media	Desviación estándar	F	Sig.
POSITIVAS	No	23	4,61	2	0,293	0,591
	Si	19	6,22	1,82		
	Total	42	5,34	2,06		
NEGATIVAS	No	23	1,85	1,44	0,016	0,901
	Si	19	1,67	1,36		
	Total	42	1,77	1,39		
AMBIGUAS	No	23	3,67	2,4	0,549	0,463
	Si	19	5,32	2,6		
	Total	42	4,41	2,6		



Como podemos ver en la Tabla 5, en relación a las emociones positivas y el gusto personal de los sujetos por el baile, las medias indican 4,61 sin gusto por el baile y 6,22 cuando sí que hay gusto por la materia. A un nivel de significación de 0,05 el resultado obtenido es de 0,519, por lo tanto no existen diferencias significativas.

En cuanto a las emociones negativas, la media para los alumnos que no reflejan gusto por el baile es 1,85 y de 1,67 para los que sí. La desviación típica es de 1,44 y 1,36 respectivamente. El resultado de significación es de 0,901, por lo tanto podemos deducir que no hay diferencias significativas.

Para terminar, analizando los resultados de las emociones ambiguas, las medias son de 3,67 para los que no les gusta el baile y 5,32 para los que sí. La desviación típica es de 2,40 y 2,60. A un nivel de significación de 0,05 el resultado obtenido es de 0,463 por lo que no hay diferencias significativas.

## 5.2. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE FACTORES DE INHIBICIÓN

### 5.2.1. Datos descriptivos generales

Tabla 6. Medias, DT y Categoría ítems cuestionario percepción factores de inhibición.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	CATEGORÍAS
Bailar solo + clase	4,24	1,38	1
Bailar solo + resto mira	2,19	1,35	1
Bailar pareja + clase	5,07	1	2
Bailar pareja + resto mira	3,69	1,52	2
Bailar grupo escenario + compañeros	4,29	1,49	3
Bailar grupo + desconocidos	3,55	1,84	3
Bailar solo escenario + compañeros	2,36	1,43	1
Bailar pareja escenario + compañeros	3,5	1,55	2

En la Tabla 6 podemos observar la media y la desviación típica de cada uno de los ítems planteados en el cuestionario de percepción de factores de inhibición. Cabe recordar que para este cuestionario los alumnos debían indicar en una escala de valor del 1 al 6 la intensidad manifestada en cada uno de los ítems propuestos, siendo 1 “No podría hacerlo” y 6 “No me daría nada de vergüenza”.

A continuación reflejaremos los resultados obtenidos gráficamente para que de manera muy visual se vea la diferencia entre la media global o general y las medias de cada uno de los ocho ítems.

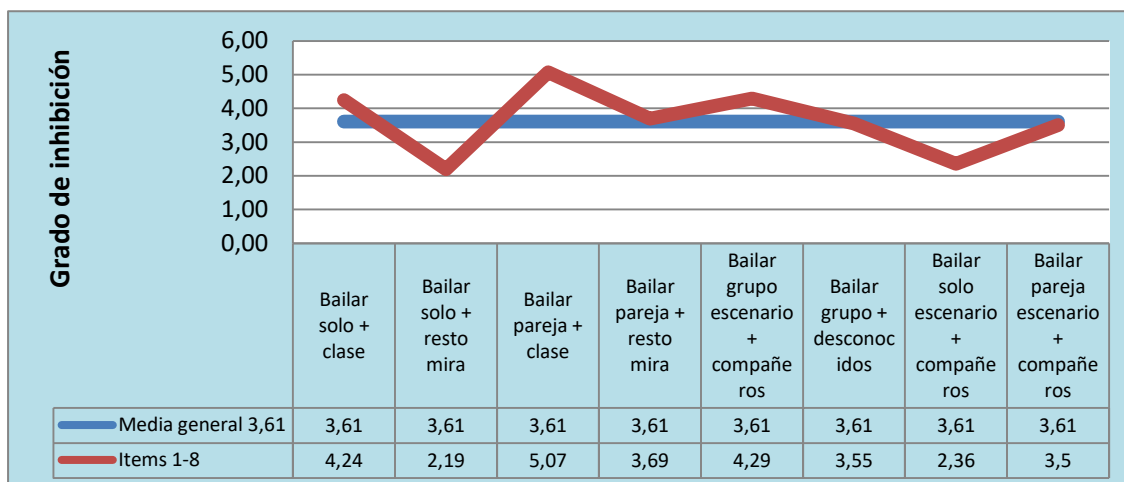


Figura 6. Medias generales.

En la Figura 6 podemos observar en la línea azul la media general de los 8 primeros ítems del cuestionario, que corresponde a un valor de 3,61. Realizamos una comparación con cada uno de los ítems propuestos, que se pueden observar en la línea roja. Como podemos ver a simple vista los ítems correspondientes a bailar solo con el resto de compañeros como espectadores, corresponden a medias más bajas en comparación con la media general. En cambio bailar en pareja o en grupo parece indicar que genera un grado de inhibición menor que realizarlo en solitario.

A partir de estos resultados se calculó la prueba ANOVA para ver si existían diferencias significativas entre los 8 ítems. En la variable género no se dio entre ninguno de los casos. En las otras dos variables, se encontró que únicamente se daban en los siguientes pares: (1) en la variable experiencia previa en los ítems 3 (*Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también*), 4 (*Bailar en pareja si el resto de clase me está mirando*), 5 (*Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*), 6 (*Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos*) y 7 (*Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*).

Y (2) en la variable gusto por el baile en los ítems 7 (*Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*) y 8 (*Bailar en pareja sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*).

## 5.2.2 Datos descriptivos por categorías (1: bailar solo; 2: en pareja; 3: en grupo).

Recogeremos en unas gráficas las diferentes medias obtenidas según los agrupamientos realizados (bailar solo, en pareja o en grupo).

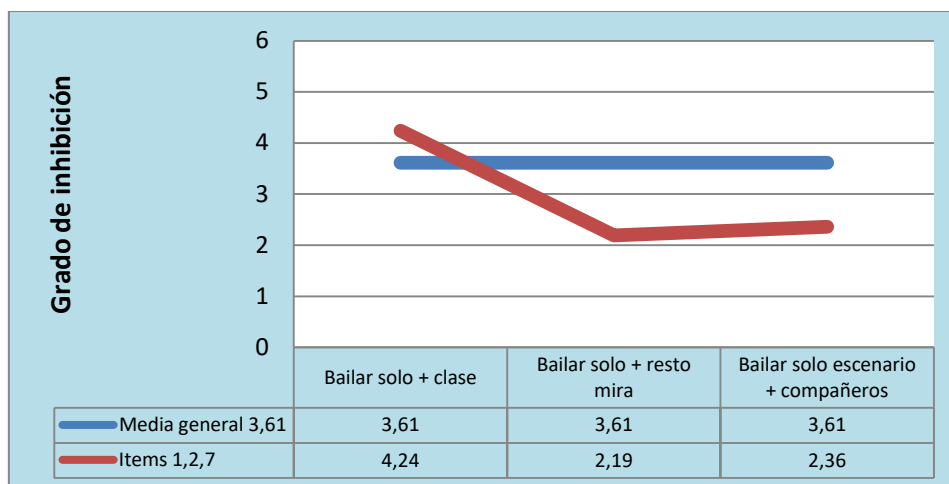


Figura 7. Medias agrupamiento "Solo".

En la Figura 7 podemos observar una comparación de medias en la agrupación de ítems en las que el sujeto baila solo, correspondientes a:

- *Ítem 1: Bailar yo solo/a si el resto de clase está bailando también.*
- *Ítem 2: Bailar yo solo/a si el resto de la clase me está mirando.*
- *Ítem 7: Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores.*

Solamente el Ítem 1 tendría un grado de inhibición menor que la media general. Los ítems 2 y 7 generarían un mayor grado de inhibición en los alumnos y por lo tanto se sitúan por debajo de la media general.

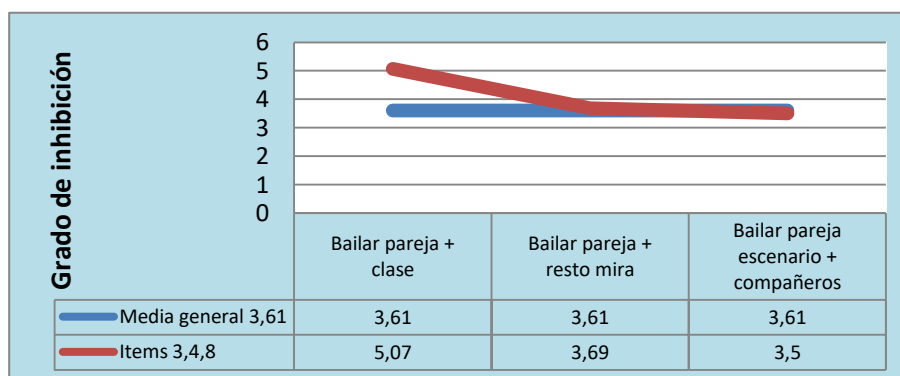


Figura 8. Medias agrupamiento "En Pareja".

En la Figura 8 podemos observar la comparación de medias en el agrupamiento por parejas. Los tres ítems corresponden a:

- *Ítem 3: Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también*
- *Ítem 4: Bailar en pareja si el resto de clase me está mirando*
- *Ítem 8: Bailar en pareja sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*

En este caso solo el Ítem 3 se situaría por encima de la media. Como en el agrupamiento anterior, parece ser que cuando el resto de compañeros están bailando también el grado de inhibición disminuye para los alumnos participantes en el estudio. Sin embargo los Ítems 4 y 8 se sitúan en valores muy próximos a la media general.

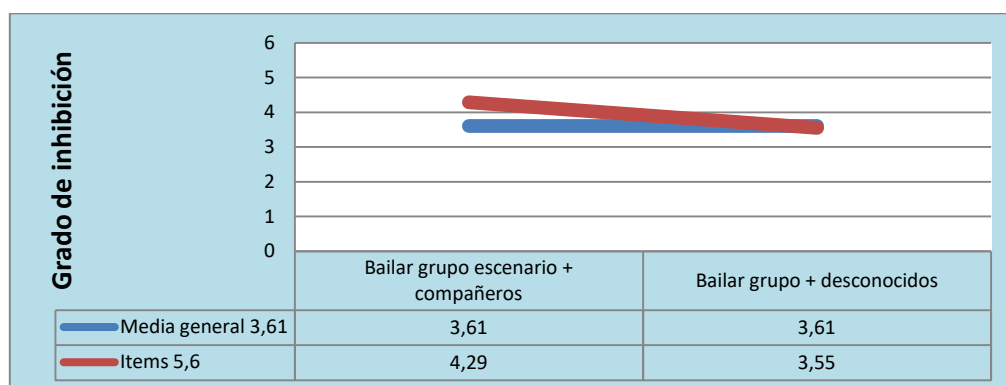


Figura 9. Medias agrupamiento "Grupo".

En este caso como podemos ver en la Figura 9, la comparación de medias entre los ítems correspondientes al agrupamiento en grupo.

- *Ítem 5: Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores.*
- *Ítem 6: Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos*

El Ítem 5 se situaría un poco por encima de la media general, deduciendo que los alumnos se encuentran más cómodos cuando son sus propios compañeros los que actúan como espectadores y no personas desconocidas.

### 5.2.3 Estudio comparativo por categorías.

A continuación se presentan unas tablas que reflejan los resultados de la prueba ANOVA para las diferentes variables que hemos tenido en cuenta. En este caso se ha realizado una comparación entre los diferentes agrupamientos (solo, en pareja o en grupo) y las diferentes variables tenidas en cuenta (género, experiencia previa y gusto por el baile).

#### • Género

Tabla 7. ANOVA agrupamiento género.

ANOVA Género							
	Mujeres		Hombres		ANOVA		
	M	DT	M	DT	gl	F	Sig.
Total Solo	2,87	1,13	3,02	1,29	1	0,165	0,686
Total Pareja	4,15	1,2	4	1,15	1	0,157	0,694
Total Grupo	3,94	1,51	3,88	1,63	1	0,014	0,907

Tal y como vemos en la Tabla 7, en cuanto al género, para un valor de significación de 0,05, no obtenemos resultados significativos en relación con el tipo de agrupamiento llevado a cabo durante el baile.

#### • Experiencia previa

Tabla 8. ANOVA agrupamiento experiencia previa.

ANOVA Experiencia previa							
	Con experiencia		Sin experiencia		ANOVA		
	M	DT	M	DT	gl	F	Sig.
Total Solo	3,29	1,21	2,53	1,05	1	4,634	0,037
Total Pareja	4,52	0,98	3,62	1,2	1	7,147	0,011
Total Grupo	4,66	1,23	3,1	1,45	1	14,248	0,001

Sin embargo si observamos la Tabla 8, en relación al tipo de agrupamiento (sólo, en pareja o en grupo) y la experiencia previa de los alumnos, encontramos diferencias significativas en todos los casos. Obteniendo el resultado de 0,037 para el agrupamiento “solo”, 0,011 para el agrupamiento en “pareja” y 0,001 para el agrupamiento en “grupo”.

• **Gusto por el baile**

Tabla 9. ANOVA agrupamiento gusto por el baile.

ANOVA Gusto por el baile							
	Con gusto		Sin gusto		ANOVA		
	M	DT	M	DT	gl	F	Sig.
Total Solo	3,44	1,27	2,51	0,94	1	1,57	0,167
Total Pareja	4,42	0,98	3,81	1,25	1	2,211	0,048
Total Grupo	4,26	1,62	3,63	1,44	1	2,022	0,069

Por último, tal y como aparece en la Tabla 9, en relación al tipo del agrupamiento y el gusto personal por el baile, no se dan resultados significativos en la agrupación “solo” y en “grupo”. Sin embargo la relación del gusto por el baile y el agrupamiento en “pareja” sí que resulta significativa, con un resultado de 0,048.

## 6. DISCUSIÓN

---

Atendiendo a los objetivos que nos habíamos planteado para este estudio, podemos observar en los resultados que tanto en el estudio del cuestionario GES, como en el estudio del cuestionario de percepción de factores de inhibición, no se encuentran diferencias significativas en cuanto a la variable género. Sin embargo, atendiendo a la variable experiencia previa en el baile por parte de los alumnos, en ambos cuestionarios encontramos diferencias significativas. Por último, en relación a la variable gusto personal por el baile, solamente en el cuestionario de percepción de factores de inhibición encontramos alguna diferencia significativa.

En cuanto a nuestro segundo objetivo, que consistía en identificar y valorar diferentes emociones manifestadas por los alumnos tras la intervención en la unidad didáctica de bailes de salón, podemos afirmar tras los resultados expuestos, que la mayoría de emociones percibidas por los alumnos en ambos estudios son emociones positivas.

### **Estudio GES**

En el estudio GES hemos analizado los resultados obtenidos sobre cómo se han sentido los alumnos en términos de emociones tras realizar la unidad didáctica de bailes de salón.

A nivel general, podemos decir que las emociones positivas son las que más aparecen, seguidas de las ambiguas y negativas en último lugar. Este estudio confirma el hecho descrito por Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva (2011), que afirma que realizar tareas de Expresión Corporal despierta en el alumnado más emociones positivas que negativas, siendo la vergüenza la que más aparece dentro de éstas últimas, como es en nuestro caso.

En base a Ruano (2004) y Greenberg y Paivio (2000), podemos decir que, la práctica de esta unidad didáctica podría ser positiva para conseguir unos niveles mayores de habilidades sociales. Teniendo en cuenta que podemos observar una gran cantidad de experiencias positivas que vivencia el alumnado a través de las sesiones propuestas. En otros estudios de Laney y Lovejoy (2001) y Netz y Lidor (2003), se ha observado cómo actividades físicas relaciones con la danza producen una mejora en el estado anímico de los practicantes.

En relación a la variable género, como podemos observar, no hay grandes diferencias entre las emociones percibidas por el género masculino y el femenino. A simple vista las emociones positivas son casi idénticas y ligeramente por debajo las emociones negativas y ambiguas en mujeres. Pero en ninguno de los tres casos encontramos diferencias significativas. En la línea del estudio realizado por Rovira et. al. (2014) en el cual tampoco se encontraron diferencias significativas entre el género y el tipo de emoción.

Atendiendo a la experiencia previa en bailes de los alumnos que participaron en el estudio, cabe destacar que los resultados arrojan diferencias significativas cuando se manifiestan emociones positivas. No son resultados significativos en la manifestación de emociones negativas y ambiguas. Pero podemos deducir que el hecho de que los alumnos ya hayan experimentado situaciones en las que hayan tenido que bailar con anterioridad, les predispone a manifestar emociones más positivas cuando vuelven a vivenciar situaciones parecidas.

En cuanto a la variable gusto personal por el baile, de nuevo nos encontramos con resultados que no son significativos para los tres tipos de emociones. Aun así, las emociones positivas y ambiguas se manifiestan en mayor medida que las negativas, tanto para los sujetos que afirmaron tener gusto por el baile como los que no.

### **Cuestionario de percepción de factores de inhibición**

A nivel general los ítems en los que mayor vergüenza manifiestan los alumnos son en el Ítem 2 (*Bailar yo solo/a si el resto de la clase me está mirando*) y en el Ítem 7 (*Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*). Resulta obvia la diferencia entre presentar un baile solo delante de espectadores, que realizarlo de forma grupal, ya que éste último la praxis del alumno quedará disimulada con el resto de compañeros (Checa, Garófano y Caveda; 1997). Por otro lado, al ser una situación en la que todos te están observando, la mirada de los observadores se presenta como un juicio social que provoca inquietud en la exposición social (Bourdieu, 1986). Y en línea con el estudio de Canales (2009) se detectó que el alumnado sentía incomodidad, inquietud y ridículo cuando eran observados durante la práctica.

Los ítems que guardan relación con bailar en grupo: Ítem 5 (*Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores*) e Ítem 6 (*Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos*) presentan en general mayores valores de desinhibición. Al realizar un ejercicio todos a la vez, se sienten más seguros



y protegidos (Canales, 2007); de lo contrario el alumno se sentiría el centro de atención. Lo mismo ocurre con el Ítem 3 (*Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también*), que registra el valor más alto de desinhibición, al estar toda la clase bailando.

En cuanto a las diferencias en la variable género que resultan de nuestro estudio, no son significativas.

Atendiendo a la variable experiencia previa, sí que encontramos diferencias significativas para los tres tipos de agrupamiento que hemos establecido; solo, en pareja y en grupo. Por lo tanto entendemos que aquellos alumnos que tienen experiencia previa en actividades de baile, manifiestan menores niveles de inhibición a la hora de realizar este tipo de actividades en clase. En la línea de Canales (2007), el desconocimiento o inexperiencia de cualquier contenido de Actividades Corporales de Expresión, puede generar expectativas negativas. Por lo tanto la inexperiencia podría generar mayores niveles de inhibición en el alumnado, tal y como se refleja en nuestros resultados.

Por último, en cuanto a la variable gusto personal por el baile, encontramos diferencias significativas en el agrupamiento en pareja. Por lo tanto deducimos que aquellos alumnos que muestran una buena predisposición hacia la actividad del baile, dados sus gustos personales, muestran niveles menores de inhibición cuando tienen que bailar en pareja. Aunque las actividades de expresión corporal son un contenido poco valorado y poco demandando por los alumnos (Moreno y Hellin, 2007), cabe destacar que según nuestros resultados, 23 de los alumnos (54,76%) no mostraron gusto por el baile antes de la unidad didáctica y 19 alumnos (45,24%) sí que confirmaron tener gusto personal por el contenido.

## 7. CONCLUSIONES

---

Tras los resultados obtenidos en el estudio, podemos concluir que hemos conseguido identificar las diferentes emociones percibidas por los alumnos tras la intervención con la unidad didáctica de bailes de salón.

A nivel general, resulta gratificante observar que independientemente del género, la experiencia previa o el gusto personal por el baile, la mayoría de las emociones vivenciadas por los alumnos resultan ser positivas.

En cuanto a las emociones percibidas, no se encuentran diferencias significativas en la variable género ni en el gusto personal por el baile antes de realizar la unidad didáctica. Sin embargo, en línea con otros estudios realizados, sí encontramos diferencias significativas entre las emociones positivas y la experiencia previa de los alumnos. Por ello cabe pensar que el hecho de que los alumnos practiquen actividades de expresión corporal es positivo para que cuando se repitan en un futuro este tipo de actividades, los alumnos muestren mayores niveles de emociones positivas.

En relación a la percepción de factores de inhibición, de nuevo no encontramos diferencias significativas en la variable género, tal y como demuestran otros estudios. En cambio nuevamente parece haber una relación significativa entre la experiencia previa y un menor grado de inhibición percibido por los alumnos. Además el gusto personal por el baile también arroja resultados significativos en el agrupamiento por pareja durante el baile.

Como propuestas de mejora para futuras investigaciones, en cuanto al segundo instrumento del estudio, la realización de un cuestionario más acorde al objetivo planteado facilitaría el análisis de los resultados. Se comenzó con un cuestionario demasiado extenso, del cual se han descartado muchos datos para adecuarlos a la extensión del trabajo que nos ocupa. Y además en este caso nos hemos centrado en el agrupamiento de los participantes, pero podríamos continuar el estudio con muchas otras variables, como la situación en el espacio de los alumnos, o la situación de los observadores.

Además, el hecho de realizar los cuestionarios en la última semana de curso ha repercutido en la muestra del estudio, siendo mucho menor de lo que se esperaba en un principio.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Arteaga, M.; Viciano, V. y Cconde, J. (1997). *Desarrollo de la expresión corporal*. Barcelona: Inde.
- Berliaz, R; Bonange, J.B; Delattre C. (1988). *Les activités corporelles d'expression*. Paris:Revue E.P.S.
- Bertrand, M. y Dumont, M. (1970). *Expression corporelle. Mouvement et pensé*. Paris:Librairie J.Vrin.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. *Materiales de sociología crítica*. 183-194.
- Canales, I.; López Villar, C. (2002). “Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la expresión corporal”. *Revista de Educación Física*, 86, 23-26.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (tesis doctoral). Instituto Nacional de Educación Física. Lleida.
- Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 19, 191-212.
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 33-39.
- Canales, I., Taboas, M.I., y Rey, A. (2012). Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimiento*, 19 (4), 119-140.
- Checa, M; Garófano, V.V. y Caveda, J.C. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: Inde.
- De Sousa, N.C.P.; Caramschi, S. (2011). Body contact between adolescents through ballroom dancing at school. *Revista de Educação Física, Rio Claro*, 17(4), 618-629.
- Gardoqui, M.L. y Sierra, M.A. (1994). Conceptualización y tratamiento de la expresión corporal como materia de la especialidad de E.F. en las Facultades de Educación, formación del profesorado. *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla, España.
- Greenberg, L.S. y Paivio, S.C. (2000). Trabajando con las emociones en psicoterapia. *Paidós Ibérica*, Barcelona.

- Hanna, J.L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, 37(8), 91-506.
- Larraz Urgelés, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón – educación primaria: Educación Física. INEFC Lleida. *Actas del VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Lleida, España.
- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-166.
- Mateu, M. Duran, C. y Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Meirieu, P. (1988). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moreno, J. A., y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Netz, Y. y Lidor, R. (2003). Mood Alterations in Mindful Versus Aerobic Exercise Modes. *The Journal of Psychology*, 137 (5), 405-419.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Prisbell, M. (1988). Perception differences and levels of shyness. *Communication Research Reports*, 5(2), 197-203.
- Rodríguez, A. y Rocu, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de expresión corporal: estudio de casos en secundaria. *Revista Digital de Educación Física*, 7(40), 134-157.
- Romero, M.R. (1997). La Expresión Corporal en el ámbito educativo. *Revista informática Askesis*, 6, 1-16.
- Romero, M.R. (1997). *Actividades Corporales de Expresión*. Universidad de Zaragoza.
- Romero, M.R. (2008). ¿Quo vadis Expresión Corporal?, en Galo Sánchez Sánchez col. [et al.], *El movimiento expresivo: II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rovira, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.

- Rovira, G., Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. y Mateu, M. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 309-326.
- Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, F.J., Llanos, C. y Learreta, B. (Coords.). En *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Santiago, P. (1985). *De la Expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Sierra, M.A. (2002). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

## ANEXOS

Género	Hombre		Mujer	
--------	--------	--	-------	--

¿Habías hecho baile en otras ocasiones en el colegio o en el instituto? ¿Cuántos cursos? \_\_\_\_\_

¿Tenías experiencia previa en baile?	Si	No	¿Dónde? _____
--------------------------------------	----	----	---------------

Gusto por los deportes colectivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1. Poco 10. Mucho
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------

Gusto por el baile antes de la unidad didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Gusto por el baile después de la unidad didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

	1	2	3	4	5	6
1. Bailar yo solo/a si el resto de clase está bailando también						
2. Bailar yo solo/a si el resto de la clase me está mirando						
3. Bailar en pareja si el resto de clase está bailando también						
4. Bailar en pareja si el resto de clase me está mirando						
5. Bailar en grupo sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
6. Bailar en grupo sobre un escenario con espectadores desconocidos						
7. Bailar yo solo/a sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
8. Bailar en pareja sobre un escenario con mis compañeros como espectadores						
9. Mostrarme en público practicando deporte						
10. Mostrarme en público bailando						
11. Bailar en pareja con un amigo/a de mi mismo género						
12. Bailar en pareja con un amigo/a de diferente género						
13. Bailar en pareja con un compañero/a de mi mismo género						
14. Bailar en pareja con un compañero/a de diferente género						
15. Bailar si voy disfrazado						
16. Bailar si no voy disfrazado						
17. Tocar las manos de un compañero/a						
18. Bailar con un compañero/a con "fuerte" olor corporal						
19. Bailar mal delante de los demás						

Marca con una "X" del 1 al 6 en función de cómo te sientas en cada una de estas situaciones.

1. No podría hacerlo
2. Me daría mucha vergüenza
3. Me daría algo de vergüenza
4. Me daría poca vergüenza
5. Casi no me daría vergüenza
6. No me daría nada de vergüenza

**Instrucciones:** Lee atentamente la lista de palabras que se desarrolla a continuación. Estas palabras describen **emociones** que tienen las personas. Después de leer cada palabra fíjate en las opciones que tiene y elige entre ellas la que mejor describa **como te has sentido al terminar la unidad didáctica de bailes de salón**. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa “nada”, hasta 10, que se refiere a “muchísimo”.

FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**ALEGRÍA:** Entusiasmo, euforia, excitación, contento, diversión, placer, éxtasis, aligeramiento, capricho **HUMOR:** Sonrisas, reír, carcajadas. **AMOR:** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad,.. **FELICIDAD:** Gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, bienestar. **IRA:** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, enfado, celos, violencia... **IEDO:** Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia. **ANSIEDAD:** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón. **TRISTEZA:** Depresión, frustración, decepción, soledad, pena, dolor, desconsuelo... **VERGÜENZA:** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor. **RECHAZO:** Hostilidad, desprecio, recelo, menosprecio, asco, repugnancia, antipatía. **SORPRESA:** Reacción por un imprevisto que puede derivar en emociones + o -. **ESPERANZA:** Consiste en temer lo peor pero anhelar mejorar. **COMPASIÓN:** Sentirse afectado por el sufrimiento del otro y desear ayudar.